

vážne. Ve skupině se častěji vyskytují spory, žáci se obtížně dcmoulovají na společném postupu.

V pedagogické komunikaci žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme **intrakomunikací** (D. Gavová, 1988). Žák během vyučovacího procesu je veden k hodnocení získaných informací, vyvstávají před ním otázky i argumenty. Jako by žák musel vést rozhovor sám se sebou.

Intrakomunikace se samozřejmě neváže jen k žákům, ale je neoddělitelně spojena s myšlením člověka vůbec. Tento proces přehodnocování, formulování zpráv je velmi pozitivní a je důležité si uvědomit, že v pedagogické komunikaci je potřebné posilovat tvořivý přístup k vytváření výpovědí a pothácovat jen pouhou reprodukcí „hotových“ informací.

PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Průběh pedagogické komunikace je do značné míry ovlivněn tím, jaká jsou ustanovena pravidla, podle nichž se komunikuje. Pod pojmem pravidla se ukrývá více než jen klasický školní řád, který visí v každé třídě našich škol.

„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“ (J. S. Cangulosi, 1996, s. 120)

J. Mareš uvádí tři skupiny, které formulují komunikační pravidla (1995, s. 32):

- škola,
- daná společnost,
- výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Škola svá pravidla většinou formuluje ve **školním řádu**. Problémem těchto pravidel je celý výčet povinností, které si žáci nechťejí a ani nemohou zapamatovat. Proto na našich školách plní většinou jedinou funkci – jsou vhodným textem k přepisu pro problémové žáky.

Pravidla, která jsou dána **společností**, se na první pohled nemusí jevit jako významná. Teprve zkušeny pedagog dokáže rozpoznat i jemné rozdíly v chování žáků daných odlišnou kulturou, náboženským přesvědčením atp.

Pravidla, která jsou dána **výsledkem procesu střetu zájmů** mezi učitelem a žáky se dlouho a složitě vyvíjejí. Můžeme připomenout takřka vždy se opakující proces vzájemného poznávání, „otukávání“, když žáci dostanou nového učitele. Je to období, kdy děti zkoušejí, co nový učitel vydrží,

co si mohou k učiteli dovolit. Záleží na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, které vůči žákům má, ale i na žácích samotných. Navzájem předurčují, jaká pravidla budou mezi nimi nastolena.

Do značné míry jsou tato pravidla ovlivněna také mírou benevolence učitele.

POČET PRAVIDEL

Velký počet pravidel ztrácí svou funkčnost. Žáci se podle nich nechovají, nedodržují je. Pravidla jsou pak žákům stavěna jen jako zrcadlo, když se proti nim prohřeší.

J. S. Cangulosi pro užívání menšího počtu pravidel udává tyto důvody (1996, s. 122):

- Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.
- Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařizení bude jevit jako důležité.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.
- Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.

Vymezení pravidel je složitou a komplikovanou záležitostí. Učitel se musí vyvarovat toho, aby pravidla nebyla úzce vymezena a nebo naopak obecná do té míry, že ztrácejí svou vypovídací hodnotu.

V zásadě lze vymežit tři způsoby, jak pravidla vytvářet:

- Pravidla stanoví učitel.
- O pravidlech rozhodují žáci.
- Žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem.

Mnozí učitelé se domnívají, že neefektivnější je vytvářet pravidla za účasti žáků. Jiní považují zodpovědného za stanovení pravidel výhodnější je-nom učitele. Je oprávněný názor první zmiňovaných pedagogů, že žáci se budou spíše podřizovat pravidlům, která sami navrhli? Úmyslně ponechám tuto otázku otevřenou.

Učitel by se měl vyvarovat zavádění zbytečných (nadbytečných) pravidel. Každé takové pravidlo může vést žáky ke zobecnění „když je pravidlo nedůležité, pak i ostatní pravidla jsou nedůležitá“.

PROČ ZAVÁDÍME PRAVIDLA

J. Petty (1996, s. 82) uvádí, že pravidla by měla být „založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobních sklonů“. (1996, s. 82)

Pravidla plní několik účelů (J. S. Cangelas, 1996, s. 123):

- Maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolutracující, rušivé.
- Zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
- Zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.
- Udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

ORGANIZAČNÍ FORMY A USPOŘÁDÁNÍ UČEBNY

Na pedagogickou komunikaci, na její průběh působí zvolená organizační forma vyučovací hodiny. Nejčastěji používané organizační formy jsou:

- hromadné vyučování,
- skupinové vyučování,
- individuální vyučování.

Hromadné vyučování

V našich školách se jedná o nejčastější používanou organizační formu. Hovoříme také o tzv. frontálním vyučování. Podle toho, mezi kým probíhá komunikace, dělíme hromadné vyučování do tří komunikačních struktur (podle J. Mareše, J. Křivohlavého, 1995):

- Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem.
- Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě.
- Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci.

Všimněme si jednotlivých komunikačních struktur důkladněji.

Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem

Zpravidla se jedná o rozhovor, který probíhá tak, že učitel klade otázky a žák odpovídá. Nepracuje se skupinou, ale se souborem jednotlivců. Rozhovor mezi žáky se obvykle nepřipouští. U této komunikační struktury je podstatné, jak učitel dokáže formulovat své otázky, jak zaujme a zapojí

žáky do rozhovoru. Učitelovy otázky a odpovědi žáků budou podrobněji rozepsány ve třetí kapitole této práce.



Obr. 1 Obousměrná komunikace mezi učitelem (vyznačen černě) a žákem

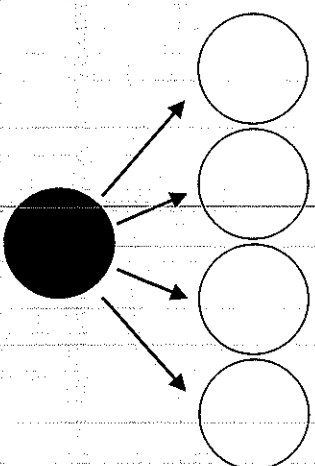
J. Křivohlavý s J. Marešem uvádějí ještě další typy obousměrné komunikace mezi učitelem a žákem (1995):

- rozhovor se žákem před třídou,
- rozhovor se žákem mezi ostatními žáky,
- rozpravu ve třídě.

U těchto dalších typů komunikace jde především o to, jaký prostor v učebně zaujímá učitel. Zda připouští rozpravu mezi žáky atp.

Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě

Můžeme hovořit o monologu učitele, přednášечičtího, který se nejčastěji vyskytuje u výkladu, vyprávění nebo případně při hodnocení žáků. Je prokázáno, že této struktury komunikace přibývá s vyššími ročníky.



Obr. 2 Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě

Je zřejmé, že se při této organizační formě komunikace mezi žáky nepřipouští. Problémem zůstává, že se žáci během takového výuky málo mobilizují.

zní, brzy ztrácí koncentraci. Učitel při výkladu často přestává vnímat žáky, soustředí se na obsah výkladu. Závažným rysem této struktury je, že učitel nemá možnost se informovat, jak žáci spolupracují během výkladu, tzn. jak vnímají, chápou a zpracovávají sdělení učitele.

U hromadného vyučování, jak již bylo uvedeno, nedochází k rozvoji sociálních vztahů mezi žáky. Naopak tyto vztahy je hromadné vyučování „nuceno v zájmu nerušeného průběhu maximálně potlačít a pokud možno zcela vyloučit.“ (J. Škalová, 1978, s. 98)

Skupinové vyučování

„Kdyby se nás někdo zeptal, čemu jsme se ve škole naučili, ... málokdo by jmenoval schopnost komunikovat, schopnost vcítit se a pomoci druhému, vážit si odlišností, nebat se jich, pochytovat a ověřovat si věci z různých stran, schopnost spolupracovat a další důležité věci pro život.“ (J. Nováková, Lidové noviny 16. 10. 1998, s. 24)

Právě tyto a jim podobné argumenty zaznívají od současných sociálních psychologů a pedagogů, když poukazují na skupinové vyučování, při němž jsou děti nuceny spolupracovat a tedy i komunikovat. Z nejnovějších poznatků vyplývá, že práce ve skupině děti více motivuje a usnadňuje jim učení.

Při takové formě učení dochází mezi žáky k **obousměrné komunikaci**. Skupinové vyučování můžeme podle počtu účastníků ve skupině rozdělit na:

- párové vyučování,
- skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině.

Párové vyučování

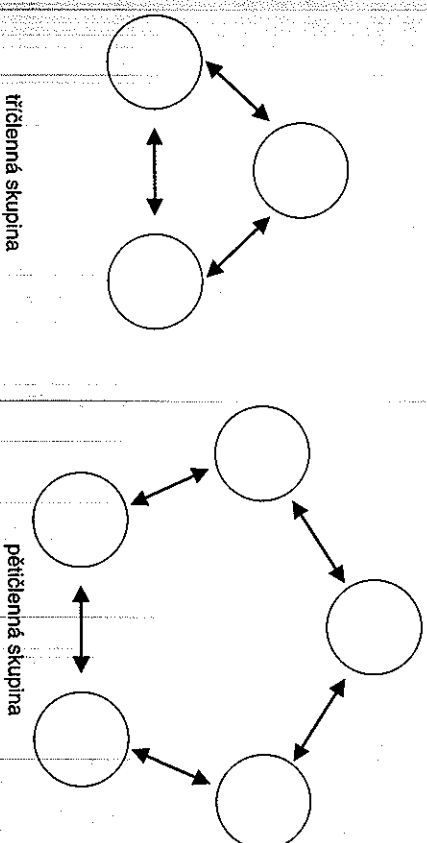


Obr. 3 Párové vyučování – obousměrná žákovská komunikace

Jedná se o takové vyučování, kdy je skupina tvořena dvěma žáky. Tato struktura výuky je jakoby přechodem mezi hromadným a skupinovým vyučováním. Jestliže žáci nemají zkušenosti s prací ve skupině, pak bych tuto formu považovala za ideální přechodový článek, při kterém si mohou zvyknout na práci ve skupině.

Skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině

Skupinové vyučování přináší nemalé úskali a problémy při přípravě učitele, organizaci, při samotném průběhu výuky a při hodnocení žáků. Když toto vše učitel zvládne, může se dočkat skvělých výsledků – kooperujícího chování dětí.



Obr. 4 Skupinové vyučování – obousměrná žákovská komunikace

Jaké úkoly musí učitel při promyšlené organizace skupinové výuky zvládnout? V prvé řadě je problém sestavení žákovské skupiny.

Učitel může skupinu rozdělit:

- Náhodně (žáci losují číslo skupiny, učitel žáky rozpočítává atp.).
- Podle vzájemných žákovských sympatií, kdy si děti samy vyberou, s kým budou ve skupině pracovat.
- Na základě studijních výsledků žáků (skupiny slabších žáků a žáci s vynikajícími výsledky).
- Záměrně vytvořit různorodé skupiny, kdy učitel děti rozdělí bez ohledu na studijní výsledky, pohlaví, věk, znalosti atd.

Pravidla komunikace pro skupinové vyučování musí učitel přesně a srozumitelně vymezit. Naše školní řády se skupinovým vyučováním nepočítají, proto učitel musí ujasnit rozestavení nábytku v učebně, kdo ve skupině bude plnit některé specifické úkoly (mluvčí, zapisovatel, vedoucí skupiny), jaký umožní žákům pohyb ve třídě, kolik času stráví žáci na zadaném úkolu atp.

Učitel má nelehký úkol zvolit vhodné úkoly pro skupiny (úkoly nesmí být příliš jednoduchý nebo naopak neřešitelný). Vyučující musí rozhodnout, zda všechny skupiny dostanou stejně zadání úlohy atp. V případě, že skupiny dostanou stejně úkoly, otevřít se zde prostor pro soupeření, kdo lépe nebo dříve splní zadání úkolu.

Důležité je, aby na úlohy měli žáci přiměřený čas. Když se se skupinovou výukou teprve začíná, je lépe volit lehčí a časově méně náročné úkoly. Jejich obtížnost se během času zvyšuje, učitel má možnost „vychytat mouchy“ v pravidlech skupinové práce.

Mezi hlavní úskali skupinové práce řadí J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 45–46) následující body:

- Formální používání této formy s minimálním efektem.
- Učitel nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti.
- Učitel špatně volí sestavu skupiny vzhledem k zadanému úkolu.
- Učitel nedokáže eliminovat rušivé působení některých žáků, nedokáže řešit nespokojenost jedné nebo několika osob.
- Špatně volí otázky a úkoly pro skupiny.
- Učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce, zvláště pak počátek výuky.
- Učitel nemá promyšlený způsob vyhodnocování úkolů.
- Učitel nedomyšlí pedagogické důsledky skupinové práce.

Skupinové vyučování v sobě skrývá velký učební potenciál. Žáci tuto činnost přijímají s velkým nadšením. I slabší žáci, kteří se během hromadného vyučování neprojeví, ve skupině živě komunikují, stávají se smělejšími, cítí se bezpečně.

Jestliže učitel dokáže dobře zorganizovat svou práci, může během vyučování obměňovat podle potřeby zmiňované organizační formy, aniž by hodina ztrácela své „tempo“ a kontinuitu. Je lépe, aby žák určité věci ve vyučovacím procesu prováděl sám. Jiné úkoly přímo využívají k účasti dalších osob. Je v rukou učitele, aby pro své žáky zvolil to nejlepší.

Uspořádání učebny

Jak se uspořádání učebny a hlavně lavic váže na organizační formu? Všechny uváděné struktury výuky předpokládají, že žáci v učebně zaujmají podle potřeb určitý prostor. Také učitel má ve vyučování svůj prostor k pohybu. Musí mít možnost pohybovat se po učebně snadno a rychle, žáci potřebují vidět na tabuli, na učební pomůcky atp.

Při uspořádání učebny hraje roli:

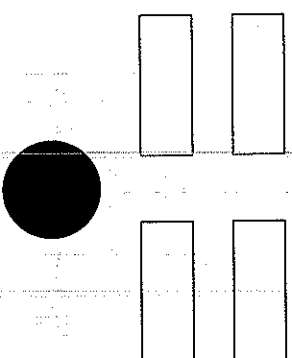
- velikost učebny,
- tvar místnosti,
- akustika,
- nábytek a didaktické vybavení učebny.

„Učitelé dostanou přidělenou místnost, kterou navrhl někdo jiný, a mají v ní pracovat se skupinou žáků, kterou si nevybrali. Navzdory nepříznivým podmínkám mnozí učitelé maximálně využívají svých možností a pečlivým a tvořivým uspořádáním učebny zlepšují učební prostředí.“ (J. S. Cangelosi, 1996, s. 173)

J. S. Cangelosi své kladné hodnocení směřuje především do Spojených států, kde pedagogicky působí. Je potěšující, že i u nás učitelé tvořivě a promyšleně vytvářejí příjemné prostředí svým žákům. Často můžeme v prostorách našich škol nalézt podobné uspořádání učeben, jaké uvádí ve své publikaci M. Silberman (1997). Z deseti uvedených variant, které v knize můžeme nalézt, uvedu jen několik nejefektivovanějších, které se uplatňují při hromadném a skupinovém vyučování.

Tradiční uspořádání učebny

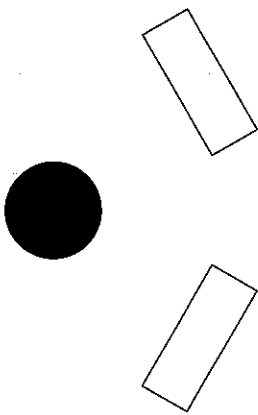
Lavice jsou uspořádány v řadě, vyučující stojí v čele. Hovoříme o frontálním, hromadném vyučování. Řekli jsme, že komunikace probíhá jen mezi učitelem a žáky. Ten samý způsob uspořádání lavic může sloužit pro skupinové vyučování, jestliže žáci mají pracovat ve dvojicích nebo ve čtveřicích. V případě čtveřic se žáci v lichých řadách otočí ke dvojici v sudých řadách.



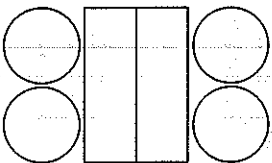
Obr. 5 Tradiční uspořádání učebny

Krokev

Ve třídách, kde je málo prostoru a hodně dětí, nám často jiná možnost uspořádání lavic nepřipadá v úvahu. V zásadě platí pro toto uspořádání totiž, co bylo napsáno u tradičního uspořádání učebny. Výhodou krokve je, že žáci na sebe vidí lépe nežli u tradičního uspořádání.

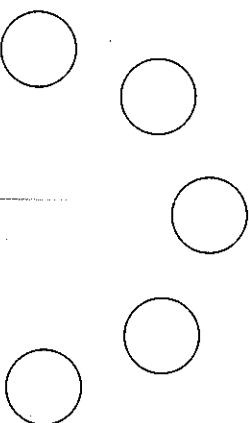
**Obr. 6 Krokev****Uspořádání pro skupinovou práci**

Můžeme použít podlouhlých nebo kulatých stolič, kdy jsou židle umístěny kolem stolu. Při tomto uspořádání žáci ve skupinách sedí čelem k sobě a již z toho vyplývá snadnější možnosti komunikace mezi žáky. Učitel musí u tohoto rozestavení lavic pamatovat na to, aby všichni žáci měli dobrý výhled na tabuli a nemuseli se při výuce otáčet.

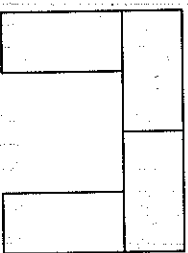
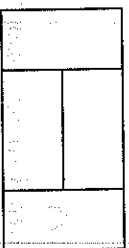
**Obr. 7 Uspořádání pro skupinovou práci****Kruh**

V posledních letech (zvláště u učitelů prvního stupně) se rozšířilo používání tohoto druhu rozstavení bez stolič. Využívají se koberce, kde děti mohou

sedět na židlích nebo přímo na zemi. Kruh podporuje přímou komunikaci, děti rády diskutují i ve větších skupinách. Jedna z forem práce se nazývá „komunitní kruh“. Název není odvozen od komunikace, jak bychom se mohli domnívat, ale od slova komunita. Děti v kruhu mohou hovořit jen tehdy, když-li určený předmet (kamínek, hračku atd.). Další dítě může hovořit tehdy, dostalo-li předmet od osoby, která mluvila před ním. Stejně pravidlo platí i pro učitele. Dítě se při takové činnosti učí komunikativním dovednostem.

**Obr. 8 Kruh**

V některých učebnách se můžeme setkat s rozestavením stolič do tvaru „U“. V učebnách, kde se vyučují výchovy, se používá tzv. konferenční uspořádání.

**Obr. 9 Uspořádání do tvaru „U“****Obr. 10 Konferenční uspořádání**

PROSTŘEDÍ, KLIMA, ATMOSFÉRA

Tato podkapitola objasňuje tři termíny, které výrazně ovlivňují sociální vztahy ve třídě, a tedy i pedagogickou komunikaci.

Prostředí

Zaměrně na prvním místě uvádíme termín prostředí, protože v předešlé kapitole, kde jsme hovořili o organizačních formách a o možnostech uspořádání třídy, bylo školní prostředí do značné míry specifikováno. Prostředí kromě vybavení učebny nábytkem a architektonického řešení místnosti, zahrnuje hygienické, ergonomické a akustické aspekty.

- **Hygienické aspekty** jsou tvořeny v prvé řadě osvětlením, vytápěním a větráním třídy.
- **Ergonomické aspekty** prostředí zahrnují velikost školního nábytku, jeho rozmístění v učebně, školní pomůcky.
- **Akustické aspekty** jsou významným prvkem určujícím úroveň školního vyučování. Hluk, šum, akustické vlastnosti učebny (odraz zvuku) ovlivňují žákovu pozornost.

Tvořivý přístup učitele může výrazně ovlivnit sociálně-psychologické aspekty v žákovském kolektivu a efektivní komunikaci.

Atmosféra

Tento termín vymezuje poměrně krátké časové trvání. Atmosféra třídy se může měnit během několika dnů, ale třeba i během jedné hodiny. Učitelé mají velké zkušenosti, že neaktivnější se žáci projevují v prvních hodinách výuky, poslední hodiny žáci často „prospí“. Jisté jiná atmosféra bude vládnout před písemnou prací a jiná po písemce. Atmosféra ve třídě se proměňuje v závislosti na učiteli, použité organizační formě, předmetu a probírané látce.

Klima ve třídě

„Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995, s. 147)

Klima se dá sotva nějakým způsobem měřit nebo pozorovat. J. Průcha (1997) říká, že ve skupině „existuje cosi nehmataatelného, ale silně jedinci

pocitovaného“. Klima, které je žáky subjektivně pocítováno, se dá zjišťovat pomocí dotazníků, kdy se žáků můžeme ptát, zda se jim ve třídě líbí, zda je hodina pro ně poutavá ap. Autor uvádí, že výsledky průzkumu klimatu na českých školách jsou poměrně rozporné. Přesto lze z výsledků vyčíst množství zajímavých informací:

- Žáci pocítují ve třídě nadměrnou soutěživost a naopak nízkou soudržnost.
- Lépe se cítí žáci základních škol než středních škol.
- Rozdílné hodnocení uvádějí chlapci a dívky, jinak hodnotí klima žáci venkovských škol a městských škol.
- Rozdílně hodnotí klima učitel a žáci.

Klima ve třídě určuje kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace. Při pořizování audiovizuálních nahrávek, potřebných pro výzkumnou část této práce, zaznamenali učitelé, kteří ve vyučování měli nahrávací techniku, různé reakce žáků na fakt, že se jejich odpovědi budou snímat. Byly třídy, kde žáci odpovídali nervózně, v jiných třídách se naopak chvěli jakoby „ukázat“ a reagovali velmi živě a s chutí. Není i tento fakt, ať je jakkoli objektivně nepodložen, určitým ukazatelem klimatu ve třídě? Zkušený sociální psycholog by mohl z takového chování žáků jistě mnohé vyčíst.

J. Průcha cituje Laškovy parametry komunikačního klimatu v prostředí českých škol. Uvádí dva typy komunikačního klimatu ve třídě (1997, s. 351):

- **Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)** – klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňují si názory a pocity otevřeně a jasně.
- **Komunikační klima defenzivní (obranné)** – v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

2.2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

V pedagogické komunikaci ve škole stojí na prvním místě mluvení – řeč. Mluvením se podle Slovníku spisovné češtiny rozumí „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem“. Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní – verbální komunikaci.